

Zedler, Peter

Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 56-63. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Zedler, Peter: Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 56-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226757 - DOI: 10.25656/01:22675

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226757>

<https://doi.org/10.25656/01:22675>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID
– Kongreßeröffnung 15
– Zur Kongreßthematik 16
GERD GRIESSER 21
DOROTHEE WILMS 24
PETER BENDIXEN 29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums 35
BERND ZYMEK
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren 42
WERNER E. SPIES
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform 47
PETER ZEDLER
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen 56

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN
Einführung in die Thematik des Symposiums 65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE	
Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK	
Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/MICHAEL SAUER	
Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL	
Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER	
Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM	
Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING	
Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL	
Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH	
Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH	
Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA	
Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG	
Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil-</i> <i>denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden . .	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
 <i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG	
Einführung	467
ANNETTE KRÜGER	
Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ	
Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG	
Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER	
Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING	
Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH	
Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL	
Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING	
Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER	
Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER	
Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

539

Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen

I.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat der Bildungssektor einschließlich der Erziehungswissenschaften eine überaus starke Expansion erlebt. Mit der Entwicklung der Bildungsnachfrage im Bereich der weiterführenden Schulen, mit dem Ausbau außerschulischer Bildungseinrichtungen sowie der Ausdehnung des Bereichs sozialer und therapeutischer Betreuung hat sich das Spektrum pädagogischer Aufgaben- und Arbeitsfelder erheblich ausgeweitet und differenziert. Von der Vorschulpädagogik über die Erwachsenenbildung bis zur Altenpädagogik reichend und von der Familienpädagogik sich über die Berufs- und Betriebspädagogik bis hin zur Freizeitpädagogik erstreckend, umspannt der pädagogische Gegenstands- und Problembereich mittlerweile nahezu sämtliche Lebensphasen und Lebensbereiche.

Insgesamt gestiegen ist dadurch sowohl das Ausmaß und die Dauer des pädagogischen Einflusses auf die individuelle und soziale Entwicklung als auch die von der Pädagogik erwartete Intensität des Einflusses; denn nicht minder vermehrt und spezifiziert haben sich im Zuge der Ausweitung und Differenzierung pädagogischer Tätigkeiten die von ihr erwarteten Wirkungen und die mit Unterricht und Erziehung verfolgten Ziele. Sind durch die Einsichten über die Bedeutung von Unterricht und Erziehung für die intellektuelle, soziale und berufliche Entwicklung des Einzelnen die Erwartungen an das, was pädagogisch geleistet werden soll, in sachlicher und zeitlicher Hinsicht immer spezifischer geworden, so hat sich im Zuge vermehrter Kenntnisse über die Funktion des Bildungsbereiches für einzelne gesellschaftliche Teilbereiche und deren Entwicklung zugleich die Reichweite der der Pädagogik zugewiesenen Aufgaben und Ziele erhöht. Begleitet von wachsenden Funktionsverlusten anderer gesellschaftlicher Institutionen wie Familie, Staat und Unternehmen bei der sozialen Integration und dem Erwerb von Qualifikationen, konnte die Pädagogik im Horizont solch erweiterter Leistungserwartungen expandieren. Zugleich hat sich dadurch aber die handlungstheoretische Problematik und die Frage der gesellschaftspolitischen Rolle der Pädagogik ungleich zugespitzt: die handlungstheoretische Problematik, weil der Vermehrung und Spezifizierung der Leistungserwartungen kein Wissen um die Möglichkeiten zur Erreichung erwünschter Wirkungen korrespondiert; die gesellschaftspolitische Rollenproblematik, weil sich die von der Expansion pädagogischer Einflußnahme erhofften Wirkungen zumindest nicht in dem vorgestellten Ausmaß einstellten, die Expansion statt dessen zum Teil Folgen gezeitigt hat, die den ursprünglich mit ihr verfolgten Zielen wie nicht zuletzt auch dem Selbstverständnis der Pädagogik zuwiderlaufen.

Die sich mit der Ausweitung und Intensivierung pädagogischer Einflußnahme verschärfende handlungstheoretische und gesellschaftspolitische Problematik der Pädagogik artikuliert sich in den vergangenen Jahren recht deutlich in den Kritiken an der erziehungswis-

senschaftlichen Theoriebildung. Charakteristische Beispiele auf der handlungstheoretischen Ebene sind die Diskussion des Technologiedefizits der Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR 1979, 1982); die verschiedenen Forderungen, sich um die vernachlässigte Dimension handlungsrelevanter Einstellungen und Haltungen zu bemühen (LOCH 1983, SCHÜTZ 1980); die Diskussion der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns (GASSEN/SCHWANDER 1983); die Diskussion über die Möglichkeiten einer Erfassung und beratenden Einflußnahme auf die faktisch handlungsleitenden Wirkungsannahmen von Lehrern (HOFER 1981) sowie nicht zuletzt die Diskussion um eine pädagogisch wirksamere Ausbildung von Lehrern und Erziehern.

So unterschiedlich die dabei gegenüber erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung eingeklagten Defizite sind, überwiegend unproblematisiert bleiben dabei die der Pädagogik zugewiesenen resp. von ihr selbst gestellten Aufgaben.

Radikaler und in den gezogenen Konsequenzen weitgreifender sind jene Kritiken, in denen die Rolle der Erziehungswissenschaft in Relation zu den Folgen der Ausdehnung pädagogischer Aufgaben- und Arbeitsfelder thematisiert wird. Kritiken, Bedenken und Zweifel entzündeten sich teils an der Diskrepanz zwischen den mit der Bildungsexpansion verfolgten Zielen und den faktisch eingetretenen Wirkungen, teils an der Diskrepanz zwischen den im traditionellen Selbstverständnis der Pädagogik verankerten Aufgaben pädagogischen Handelns und den Auswirkungen der Ausdehnung und Intensivierung pädagogischer Einflußnahme, teils an den Folgeproblemen, die sich im Zuge der Expansion pädagogischer Aufgaben- und Arbeitsfelder für die Erziehungswissenschaft als Disziplin ergeben haben.

So wird gegenüber der Bildungsexpansion geltend gemacht, daß sie ursprünglich dazu dienen sollte, für ein angemessenes Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung zu sorgen, mittlerweile jedoch auf der Basis bildungsmeritokratischer Mechanismen fortschreite und damit sowohl für den Einzelnen als auch auf gesellschaftlicher Ebene dysfunktionale Wirkungen zeitige. Folge der Vergabe von Berufspositionen in Abhängigkeit zu immer mehr und höheren Bildungszertifikaten sei eine zunehmende Überschulung und Überqualifizierung der Erwerbstätigen, eine Inflationierung und ein Verfall von Bildungszertifikaten, der – da die Zertifikate in der Erwartung auf bessere Berufs- und Aufstiegschancen erworben wurden – schließlich in die Desillusionierung hinsichtlich des Prinzips der Chancengleichheit mündet (COLLINS 1979; CARNOY 1979; FREEMAN 1976; DORE 1976; TEICHLER/HARTUNG/NUTHMANN 1976, 1981; ROLFF 1980). Ausgehend von dieser Diagnose fungiert die Bildungsexpansion und mit ihr die Expansion pädagogischer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder als Medium der Pazifizierung sozialstaatlicher Ansprüche oder als Instrument der Ausweitung sozialer Kontrolle oder als Modernisierung innerhalb der Grenzen der Verwertbarkeit von Arbeitsqualifikationen oder auch als Ergebnis einer ideologisch bedingten Form der Steigerung konsumtiver Ansprüche (BOWLES/GINTIS 1976, BOURDIEU/PASSERON 1971, ARCHER 1982). Unabhängig von den jeweiligen Funktionszuschreibungen der Bildungsexpansion scheint als Konsequenz zu folgen, daß der Anspruch, durch ein Mehr an Bildung für eine bessere wirtschaftliche und soziale Entwicklung sorgen zu können, längst überreizt, die ökonomische und sozialpolitische Legitimation der pädagogischen Expansion mithin entfallen ist, die Verfolgung ökonomischer und sozialpolitischer Ziele mittels Pädagogik zu letztlich ökonomisch, sozialpolitisch und pädagogisch kontraproduktiven Wirkungen geführt hat. Von hier aus scheint es wiederum folgerichtig, wenn sich die Erziehungswissenschaft jener gesellschaftspoliti-

schen Aufgaben und Ziele entledigt und sich auf ihre angestammten Aufgaben gegenüber dem Einzelnen besinnt.

Freilich, gerade mit Blick auf ihre angestammten Aufgaben scheint die Ausweitung pädagogischer Arbeitsfelder und Teildisziplinen ebenfalls eher das Gegenteil des Beabsichtigten zu bewirken, zumindest, wenn man einer zweiten Gruppe von Kritiken folgt. Die Expansion habe nicht, wie mit ihr vom Anspruch her intendiert, zu einem Mehr an Selbständigkeit, Autonomie und Mündigkeit geführt, sondern zu einer pädagogischen „Kolonialisierung“ der Lebenswelt, die den Einzelnen immer mehr seiner Eigenständigkeit und Individualität sowie seiner Sorge um und für sich entfremde. Deshalb vertreten manche Gruppen die Forderungen: Entschulung der Gesellschaft, Antipädagogik, Selbsthilfe und Selbstorganisation. Zur pädagogischen „Kolonialisierung“ der Lebenswelt habe nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft beigetragen und hierbei nicht nur die empirisch-analytische Forschung, sondern zumindest gegenwärtig im besonderen Maße die an einem vergegenständlichenden Verstehen orientierte Forschung. Methoden wie z. B. das Spektrum interpretativer Verfahren seien zwar zunächst lediglich darauf gerichtet, besser und genauer zu verstehen, um ggf. pädagogisch besser helfen und intervenieren zu können, in ihrem Ergebnis jedoch würden sie einer intentionalen und letztlich technokratischen Steuerung vormals dem Zugriff entzogener Lebensbereiche Vorschub leisten (BRUMLIK 1983).

Vor diesem Hintergrund scheint eine dritte Position nur allzu konsequent, die teils mit Blick auf die handlungstheoretische Problematik, teils mit Blick auf die Konjunkturen erziehungswissenschaftlicher Themen und Theorien und dem vergleichsweise mageren Erkenntnisfortschritt fordert, das traditionelle Selbstverständnis der Pädagogik als einer Theorie für Praxis aufzugeben; konsequent zumindest, insoweit die erziehungswissenschaftliche Forschung sich an normativen Optionen und Aufgaben orientierte, die sich entweder als historisch kontingent oder als von der Pädagogik letztlich nicht zu bewältigende Probleme erwiesen (TENORTH 1984, LUHMANN/SCHORR 1979, SCHRIEWER 1983). Bezogen auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft heißt dies, wenn ich recht sehe: Ausrichtung an den Nachbarwissenschaften und ihren Standards, Rückzug aus den gesellschaftspolitischen Aufgabenstellungen, Umstellung von einer *reflexion engagée* zu einer Reflexion, die auf eigene Option zugunsten eines analytischen Beobachterstandpunktes verzichtet.

II.

Geht man von dem Ausgangspunkt dieser Kritiken aus, der Diskrepanz zwischen Zielen/Optionen und der faktisch konstatierbaren Entwicklung, so scheinen die in den genannten Positionen gezogenen Konsequenzen voreilig und überzogen. Denn entweder wird in ihnen diskussionslos unterstellt, daß der Einfluß, den die Pädagogik auf eine Realisierung jener Ziele und Optionen hat, notwendig und unveränderbar so gering ist, daß jene Ziele und Optionen zwangsläufig zu Illusionen werden; die Frage, ob dies möglicherweise auch an der pädagogischen Theoriebildung liegt, wird ebenso wie die Frage, wie man ggf. zu realistischeren Zielen und Optionen gelangen könne, gar nicht gestellt. Oder es wird, wie bei der „Kolonialisierungs“-Variante, von einem letztlich doch beträchtlichen Einfluß der Pädagogik ausgegangen, der jedoch im Rahmen gegebener Verwertungsbedingungen von Wissenschaft pädagogisch unerwünschte Folgen zeitige.

Als fraglos gegeben wird dabei unterstellt, daß der Einfluß der Pädagogik auf ihre politischen Verwertungsbedingungen notwendig so gering ist, daß eine Vermeidung unerwünschter Folgen nur im Wege eines Rückzugs aus jenen Formen pädagogischer Theoriebildung möglich sei. Woran dieser mangelnde Einfluß auf die faktische Entwicklung jeweils liegt, ob an der zu geringen Relevanz pädagogischer Theorie gegenüber den sich den politischen Entscheidungsträgern stellenden Aufgaben, ob an dem fehlenden Wissen zur Erreichung pädagogischer Ziele oder anderen Faktoren, wird in den genannten Positionen beiseite gelassen. Stellt sich mit Blick auf die sich widersprechenden Thesen zum Einfluß der Pädagogik auf die faktische Entwicklung die Frage, welchen Einfluß sie nun tatsächlich hatte oder hat, so stellt sich mit Blick auf eine Verringerung der Diskrepanz zwischen Zielen und faktischer Entwicklung die Frage, wie man sowohl zu ggf. realistischeren Zielen und Optionen gelangen kann als auch zugleich damit, wie man den Einfluß pädagogischer Theorie auf die faktische Entwicklung erhöhen kann.

Versucht man die erste Frage nach dem Einfluß pädagogischer Theorie auf die Entwicklung der Bildungsexpansion und die Ausdehnung pädagogischer Tätigkeitsfelder zu beantworten, so ist zunächst festzustellen, daß eine historisch präzise Beantwortung dieser Frage vom Forschungsstand her kaum möglich ist. Denn sie setzt die Kenntnis nicht nur des Einflusses pädagogischer Theorie auf einzelne Determinanten der Bildungsnachfrage voraus, sondern auch die Kenntnis der aus der Interaktion des Einflusses auf jene Determinanten resultierenden Gesamtwirkung auf die Bildungsnachfrage. Das heißt, neben der Ermittlung des Einflusses pädagogischer Theorie auf die Träger von Bildungseinrichtungen, auf das Bildungsangebot sowie auf diejenigen, die dieses Bildungsangebot wahrnehmen, wäre zu bestimmen, welchen Einfluß pädagogische Theorie – z. B. vermittelt über die Ausbildung von Lehrern – auf die Bildungsaspiration der privaten Nachfrage und diese wiederum auf die Entscheidungen der Träger von Bildungseinrichtungen hat und wie sich dieser indirekte zusammen mit einem ggf. direkten Einfluß auf die Träger von Bildungseinrichtungen auswirkt usw. Der Stand historischer Forschung läßt hierfür m. E. bislang lediglich schlaglichtartige Momentaufnahmen zu. Um dennoch zumindest zu einer Einschätzung der Rolle pädagogischer Theorie bei der Expansion zu gelangen, gehe ich im folgenden von der Frage aus, ob pädagogische Theorie von ihren Voraussetzungen her geeignet war, Einfluß auf die Akteure der Bildungsexpansion und hier vor allem auf die Träger von Bildungseinrichtungen zu nehmen.

III.

Bei der Entwicklung der Expansion lassen sich drei Phasen unterscheiden: Eine Startphase im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert, der zunächst eine konsolidierende Wachstumsphase folgt, sodann eine erste Expansionsphase, die zunächst Mitte des 19. Jahrhunderts im Bereich weiterführender Schulen ansetzt, in den 80er Jahren den Hochschulbereich erreicht und gegen Ende des 19. Jahrhunderts neu anhebt; sowie schließlich eine zweite bzw. dritte Expansionsphase, die sich ab Mitte der 60er Jahre unseres Jahrhunderts zu entwickeln beginnt. Betrachtet man die einzelnen Expansionsphasen unter dem Aspekt, ob und inwieweit pädagogische Theorie von ihren Voraussetzungen her geeignet war, auf die Entscheidungen der Akteure der Bildungsexpansion einen gravierenden Einfluß auszuüben, so gelangt man m. E. mit Ausnahme des 18. Jahrhunderts zu einer insgesamt negativen Bilanz.

Charakteristisch für die Startphase ist, daß das Interesse der Adressaten von Bildungsmaßnahmen überwiegend zunächst gering bis negativ ablehnend ist. Potentielle Träger von Bildungseinrichtungen wie Kommunen, Staat, Berufsgruppen müssen erst davon überzeugt werden, Schulen einzurichten, Lehrkräfte einzustellen, mithin in den Bildungsbereich zu investieren. Vor dem Hintergrund der mit dem Gedanken der Perfektibilität des Menschen sich abzeichnenden Möglichkeiten der Pädagogik dominieren in der pädagogischen Theoriebildung Reflexionen, die Unterricht und Erziehung als Medium des gesellschaftlichen Fortschritts perspektivieren. Fehlender Unterricht und mangelnde Erziehung werden als Wurzeln gesellschaftlicher Mißstände gesehen, zureichender Unterricht und Erziehung als Möglichkeit des wirtschaftlichen und sozialen Aufschwungs, als Mittel der Bewältigung von Armut ebenso wie als Mittel der Sicherung eines geeigneten Berufsnachwuchses begründet. Da Bildungseinrichtungen erst geschaffen werden müssen, kann pädagogische Theorie nur praktisch wirksam werden, wenn sie sich an die potentiellen Träger von Bildungseinrichtungen, in erster Linie den Staat wendet und diesen dazu bringt, sein Interesse an Bildungsmaßnahmen zu erkennen. Eben dies tut pädagogische Theorie auch. Unter den genannten Ausgangsbedingungen der Bildungsnachfrage kann sie nur wirksam werden, wenn sie mobilisiert, politisch relevante Ziele kraft Bildung zu erreichen in Aussicht stellt; nur in dem Maße, in dem ihr das gelingt, wirkt sie als Faktor in der Entwicklung der tatsächlichen Nachfrage nach Bildung (vgl. HERRMANN 1981, 1982).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts verändern sich diese Bedingungen der praktischen Wirksamkeit für pädagogische Theorie gravierend. Zumindest von der Mitte des 19. Jahrhunderts an haben der Staat wie auch breite Teile des Bürgertums die Vorteile einer besseren und höheren Bildung erkannt. Das Interesse an Bildung braucht nicht mehr durch Versprechungen auf unbestimmte Vorteile und Ziele geweckt zu werden, es ist da und beginnt die Nachfrage nach Bildung unabhängig von pädagogischer Theorie zu bestimmen. Einfluß auf die Nachfrage nach Bildung kann die pädagogische Theorie weitgehend nur mehr indirekt gewinnen, vor allem dadurch, daß sie die Interessen einzelner sozialer Gruppen stützt und deren besondere Ausbildungsbelange berücksichtigt und verteidigt. Sucht sie dabei die Interessen der von weiterführender Bildung bislang ausgeschlossenen sozialen Gruppen zu stützen, gerät sie zwangsläufig in Konflikt mit jenen Gruppen, die um den Erhalt ihrer bildungsabhängigen Privilegien bemüht sind sowie darüber hinaus mit dem staatlichen Interesse am Erhalt der bestehenden sozialen Ordnung. So wird sie vor die Alternative gestellt, entweder in ihren Optionen parteiisch zu werden oder aber auf einen Einfluß auf die Nachfrage nach Bildung zu verzichten. Als direkte Einflußzone bleibt ihr in dieser Lage im Grunde nur die Lehrerbildung, über die die Option auf einen höheren Zweck von Bildung zunächst gerettet werden könnte, begleitet von der Anforderung, Unterricht und Erziehung zu modernisieren und zu effektivieren.

Um gleichsam überparteiisch Optionen vornehmen zu können, scheinen der pädagogischen Theorie gegen Ende des 19. Jahrhunderts nur zwei Möglichkeiten zu bleiben: Ein abermaliger Rekurs auf eine wissenschaftlich begründete Ethik oder aber die Verpflichtung auf eine generalisierte Unterstützung aller gesellschaftlichen Interessengruppen. Die erste Lösung wählt der pädagogische Neukantianismus, die zweite schließlich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Eine ethische und erkenntnistheoretische Fundierung der Pädagogik und ihrer Optionen kann aber nur auf jene Träger von Bildungseinrichtungen potentiellen Einfluß ausüben, die sich selbst ethischen Motiven verpflichtet fühlen oder auf jene, denen die über Ethik vorgenommenen Optionen zur Stützung ihrer eigenen Interessen gerade recht sind. Ethischen Motiven aber fühlt sich weder der Staat als Hauptträger von Bildungseinrichtungen verpflichtet, noch kann solche Fundierung auf die private Nachfrage nach Bildung Einfluß nehmen, da diese eben nicht aus ethischen Gründen erfolgt, sondern von sozialen Aufstiegserwartungen und dem Interesse der Sicherung einer bildungsabhängigen beruflichen Existenz geprägt ist. Selbst ein Einfluß auf das Bildungsangebot bleibt dieser Theorie versperrt, da sie die Interessen, die mit der Auswahl von Bildungsinhalten verknüpft sind, unberücksichtigt läßt, sie lediglich aus der Warte eines „eigentlichen Zwecks“ von Bildung kritisieren kann. Zumindest in dieser Hinsicht hat es einen Ansatz, der auf generalisierte Unterstützung der „Kulturmächte“ abhebt, leichter. Er öffnet sich gegenüber den Interessen sozialer Gruppen und ermöglicht sich darüber zugleich Einfluß auf die Politik jener Interessengruppen gegenüber dem Bildungsbereich. Ein faktischer Einfluß auf die Nachfrage nach Bildung ist hier dennoch dadurch nur indirekt möglich, nämlich nur insoweit, als sie die Grenzen eines labilen Gleichgewichts zwischen den Interessen der Kulturmächte und denen des Staates nicht verletzt. Denkt man an THEODOR LITTS Abhandlung „Zur gegenwärtigen Lage der Pädagogik und ihrer Forderungen“ (1926), in der er vor einer Pädagogisierung einzelner Kulturbereiche ebenso wie vor der Vereinnahmung der Pädagogik durch jene Kulturmächte warnt und die Notwendigkeit einer Selbstbegrenzung um der Autonomie willen

fordert, so kommt darin die faktische Lage der Bedingungen der praktischen Wirksamkeit von Theorie recht deutlich zum Ausdruck. Motor der Pädagogisierung ist, gemessen am potentiellen Einfluß auf die Bedingungen der Nachfrage nach Bildung, nicht die pädagogische Theorie, vielmehr sind es die sozioökonomischen Statuserwartungen der abhängigen Mittelschicht, die Interessen der sogenannten Kulturmächte wie das Interesse des Staates an Bildung als Instrument der Sozialpolitik.

In den 60er Jahren wandeln sich die Bedingungen der Nachfrage abermals. Nach dem Ende des ersten Wirtschaftsaufschwungs und der Verfestigung der sich neu etablierenden Sozialstruktur wird Bildung mehr und mehr zum einzigen Kanal für die soziale Mobilität und in dieser Funktion auch von breiten Bevölkerungsteilen ganz offensichtlich erkannt. Als Indiz hierfür kann die Tatsache gelten, daß lange, bevor Bildung als Bürgerrecht proklamiert wird, der relative Schulbesuch an weiterführenden Schulen steigt, nämlich bereits ab 1960, 1964 steil ansteigt und im ersten Höhepunkt der bildungspolitischen Diskussion 1968 sogar leicht abfällt. Einfluß auf die erhöhte Nachfrage nach Bildung hätte die akademische Pädagogik aber nur dann haben können, wenn sie die sozioökonomischen Aufstiegserwartungen der privaten Nachfrage zu dieser Zeit gestützt oder gar forciert hätte. Dafür bot die Pädagogik der 50er Jahre keine Grundlage, ebenso wenig dafür, den Staat als Hauptträger von Bildungseinrichtungen zu Maßnahmen zu veranlassen, die die Bildungsnachfrage zusätzlich hätten verstärken können. Ein Einfluß in dieser Richtung kommt nicht von der Pädagogik, sondern zunächst von den Wirtschaftswissenschaften. Sie weisen Anfang der 60er Jahre aus, daß vermehrte Bildungsinvestitionen notwendig sind, sowohl um das Wirtschaftswachstum zu sichern, wie auch – vermittelt über die Abhängigkeit des technologischen Fortschritts von hochqualifizierten Fachkräften –, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Mit anderen Worten: Die Ökonomie mobilisiert zunächst den Staat dazu, im Rahmen der ihm obliegenden regulativen Aufgaben und Verpflichtungen für mehr Bildung zu sorgen. Sie ist es, die zunächst für wirtschaftspolitische Probleme pädagogische Problemlösungen fordert.

Von der Mitte der 60er Jahre an treten soziologische Problemdefinitionen hinzu, die öffentlichkeitswirksam den Ruf nach Reform forcieren und die Bildungspolitik zum Medium des sozialpolitischen Fortschritts erklären. Die Erziehungswissenschaft wird damit zum Adressaten von Funktionsanforderungen, denen sich das politisch-administrative System gemäß der ihm obliegenden Aufgaben nicht entziehen kann. Mit Blick auf jene Anforderungen kommt der Erziehungswissenschaft lediglich eine Übersetzungs- und Konkretisierungsfunktion zu. Nicht sie definiert die Probleme, für die sie nun eintreten soll, noch wird ihr jene Autorität zugestanden, die ja eine Lösung jener Probleme durchzusetzen erlaubt hätte, noch gelingt es ihr, auch nur zureichende Fachkompetenz bei den schließlich in den Vordergrund rückenden Fragen zu entfalten, wie die Geschichte des Bildungsgesamtplans zeigt. Nachdem sie ihre Übersetzungs- und Konkretisierungsfunktion in Gestalt des Strukturplans erfüllt hat, gerät sie im Rahmen der Beratung des Bildungsgesamtplans zwischen die Mühlen der sozialen Interessengruppen, Verbände und Parteien, ohne hier zureichenden Einfluß ausüben zu können. Auch ihr Einfluß gegenüber den staatlichen Instanzen verliert sich, als die Finanzminister vorrechnen, was der Bildungsgesamtplan kostet und daß die private Bildungsnachfrage bereits ein Übermaß an Hochqualifizierten erwarten läßt. Chancengleichheit verliert schließlich an politisch-legitimatischer Attraktivität. Weder den finanz- und wirtschaftspolitischen Argumenten hat die Erziehungswissenschaft etwas entgegenzusetzen, noch kann sie mit Argumenten aufwarten, die eine positive Wirkung der Reform auf andere Bereiche des staatlichen Aufgabenspektrums versprechen, noch erzeugt sie neue politisch-legitimatischer wirksame Konsensformeln. Was sie zu bieten hat, sind Argumente im Hinblick auf Rahmenbedingungen, die ein Maximum an Selbständigkeit, Mündigkeit, Kompetenz für eine Mehrheit der Jugendlichen zu sichern versprechen. Das aber reicht nicht aus, nicht einmal nach den Maßstäben für die praktische Wirksamkeit von Theorie im 18. Jahrhundert. Als von der Mitte der 70er Jahre an das Ausmaß der Bildungsexpansion im weiterführenden und universitären Bereich sichtbar wird, kann die Erziehungswissenschaft selbst jenes Interesse nicht mehr verteidigen, ohne nicht zugleich die mit Bildung verknüpften sozioökonomischen Statuserwartungen der privaten Nachfrage nach Bildung zu verletzen. Verteidigt sie dies Interesse dennoch, gerät sie in Konflikt mit der Mittelschicht bzw. dem gesellschaftlich virulenten Bedarf an sozialer Ungleichheit. Darüber hinaus gerät sie auch in Konflikt mit dem politisch-administrativen System und dessen Interesse an ökonomischer Effizienz und zureichender Zufuhr von Massenloyalität. Und dieser potentielle Konflikt verschärft sich in dem Maße, in dem durch die Inflationierung der Bildungsabschlüsse die weiterführende und universitäre Bildung zur Voraussetzung einer Vermeidung von sozialem und beruflichem Abstieg wird und für den Staat die ökonomische und legitimatorische Effizienz der Bildungsausgaben sinkt.

Diese Situation eines in seinen Konsequenzen ungeliebten pädagogischen Interesses, das seinen Adressaten weder so recht beim Staat noch bei den sozialen Interessengruppen noch so recht beim Bürger hat, scheint als innerer Konflikt zugleich vielfach das Motiv dafür zu sein, doch auf jenes tradierte Selbstverständnis, Theorie für Praxis zu sein, resp. auf jenes pädagogische Berufsethos zu verzichten. Denn es scheint ja in der Tat zunächst so, als würde dieses Selbstverständnis die praktische Wirksamkeit von Theorie eher behindern als befördern. Freilich, der Konflikt ist nur virtuell, er besteht nicht als realer Konflikt von Erziehungswissenschaft und Staat, Erziehungswissenschaft und Bürger. Konflikt setzt Einfluß voraus, den die Erziehungswissenschaft nicht hat. Sie kann Einfluß und praktische Wirksamkeit nur erlangen, indem sie die Interessen des politisch-administrativen Systems oder die Interessen sozialer Gruppierungen oder die der privaten Nachfrage nach Bildungsmaßnahmen aufnimmt. Dies muß sie zumindest solange tun, solange ihr Interesse an der Bildung des Menschen nicht gesetzlich abgesichert ist und sie selbst nicht der Gerichtshof ist, bei dem dieses Interesse rechtswirksam einklagbar wäre.

IV.

Aus dem bislang Gesagten möchte ich abschließend folgende Konsequenzen ziehen:

- (1) Auch in der letzten Phase der Bildungsexpansion war pädagogische Theorie resp. Erziehungswissenschaft nicht ein Motor der faktischen Ausweitung der Nachfrage nach pädagogischen Dienstleistungen. Ihr Einfluß darauf war im Unterschied zu den sozioökonomischen Statuserwartungen weiter Bevölkerungsteile und dem Interesse des Staates an Bildung als Mittel der Wirtschaftspolitik und der Kanalisierung sozialer Unzufriedenheit marginal.
- (2) Ein Verzicht auf das an der Bildung des Menschen verpflichtete pädagogische Berufsethos sowie ein damit verbundenes Selbstverständnis einer Theorie für Praxis erscheint mir als Konsequenz aus der Bildungsexpansion und ihren Folgen dennoch nicht nötig. Für eine praktisch wirksame Theoriebildung mit größeren Einflußchancen auf die faktische Entwicklung sehe ich zumindest folgende Möglichkeit: Eine Voraussetzung des potentiellen Einflusses pädagogischer Theorie auf das politisch-administrative System sowie auf soziale Interessengruppen ist, daß sie Wirkungen von Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Dienstleistungen auf andere gesellschaftliche Subsysteme und Lebensbereiche untersucht, die von ihren Voraussetzungen her zu stützen sowohl Aufgabe und Interesse des Staates ist wie auch im Interesse einzelner sozialer Gruppen liegt. Soweit ich sehe, hat die Erziehungswissenschaft sich bislang überwiegend Fragen in der umgekehrten Richtung zugewandt, nämlich in Richtung der Auswirkung wirtschaftlicher, sozialstruktureller, familiärer Bedingungen und Veränderungen auf Unterricht und Erziehung. Ich meine, diese Frageperspektive ist zumindest dann in die Richtung von Fragen über die Auswirkung von Unterricht und Erziehung auf jene Bereiche zu ergänzen, wenn man zu Optionen gelangen will, die vergleichbar den sozialwissenschaftlichen Problemdefinitionen zu Beginn der 60er Jahre das politisch-administrative System veranlassen können, unabhängig von einer Übernahme des pädagogischen Interesses sich für pädagogische Problemlösungen zu interessieren. Nur auf dieser Ebene der Beschreibung und Analyse der Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Ansprüchen auf gesellschaftliche Subsysteme und Lebensbereiche scheint es mir möglich, jenes pädagogische Interesse heute noch erfolgreich zu verteidigen. Und nur, wenn man sich der im weitesten

Sinne gesellschaftlichen ebenso wie der auf das Leben des Einzelnen bezogenen Auswirkungen von Unterricht und Erziehung versichert, scheint es mir auch möglich, daß sich die pädagogische Theorie von der sozialwissenschaftlichen Definitionsmacht sozialer Probleme, die sie dann lösen soll, unabhängiger macht und eine eigenständige Definitionsmacht gewinnt. Entsprechendes Wissen würde darüber hinaus nicht nur eine empirische Basis für einlösbare Ziele darstellen, sondern mit Blick auf einzelne Dimensionen und Reichweiten der Auswirkungen von Unterricht und Erziehung sich zugleich als Grundlage einer flexiblen, die je gegebenen Realisierungschancen einbeziehenden Sicherung pädagogischer Optionen eignen.

Literatur

- ARCHER, M. S. (Ed.): The Sociology of Educational Expansion. London/Beverly Hills 1982.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BOWLES, R./GINTIS, H.: Schooling in Capitalistic America. New York 1976.
- BRUMLIK, M.: Verstehen oder Kolonialisieren. Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984, S. 31–62.
- CARNOY, P./LEVIN, H. M.: The Limits of Educational Reform. New York 1976.
- COLLINS, R.: The Credential Society. New York/London 1979.
- DORE, R.: The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London 1976.
- FREEMAN, R.: The Overeducated American. New York 1976.
- GASSEN, H./SCHWANDER, M.: Zuständig sein und überflüssig werden. In: Z.f.Päd., 18. Beiheft. Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1983, S. 417–442.
- HARTUNG, D./NUTHMANN, R./TEICHLER, U.: Bildung und Beschäftigung. München/New York/London/Paris 1981.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel 1981.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982.
- HOFFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München/Wien/Baltimore 1981.
- LITT, TH.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: Ders.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig/Berlin 1926, S. 1–60.
- LOCH, W.: Phänomenologische Pädagogik. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien der Erziehungswissenschaft. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. I.) Stuttgart 1982, S. 155–176.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M. 1982.
- ROLFF, H.-G.: Soziologie der Schulreform. Weinheim/Basel 1980.
- SCHRIEWER, J.: Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 359–390.
- SCHÜTZ, E.: Wissenschaft und pädagogisches Ethos. In: Vjschr.f.wiss.Päd. 56 (1980), S. 35–45.
- TEICHLER, U./HARTUNG, D./NUTHMANN, R.: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik und Kategorialanalyse. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Z.f.Päd. 30 (1984), S. 49–68.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Peter Zedler, Kampstiege 1, 4401 Altenberge